

خواطـر «كانط» فى التربية

« د. محمد فـنـهى الشـنـيطى »

تمهيد :

الفيلسوف الالمانى « إيمانويل كانط »، خاطـر فى التربية تـوالتى تنسيقها وتبويبها تليـذه « ريتك »، وظهـرت بين أعمال الفيلسوف طبعـة الاكاديمية، كما نشرت فى المكتبة التربوية التى يصدرها « ويلمان » . (١) وأحدث ترجمة لها عن الأصل الالمانى هى الترجمة الفرنسية التى نهض بها « فيلانـسكو »، وطبعـت سنة ١٩٦٦ فى مجموعة لطفـل التى يشرف عليها « جان شافو »، وتصدر فى المكتبة الفلسفية (٢) .

والثابت أن هذه الخواطـر مأخوذة عن محاضرات « لكانط » فى التربية أقيمت على الطلاب فى جامعة « كونيـجسبرج »، فى فترة شتاء العام الجامعى ١٧٧٦-١٧٧٧، وصيف ١٧٨٠، وشتاء ١٧٨٣ - ١٧٨٤، ثم شتاء ١٧٨٦ - ١٧٨٧ . (٣) ومن ثم فهى رحيق خبرته كأستاذ جامعى ومرب قدير، شغلته مشكلـة التربية فى عصره كما شغلته مشكلات المعرفة والأخلاق والسياسة على حد سواء . نستشف ذلك من المنهج الذى اتبعه فى التدريس، ومن أحاديثه إلى طلابه والنصائح

(١) O. Willmann : Pädagogische Bibliothek (Karl Licher - (١)
Leipzig)

(٢) E. Kant : Reflexions sur L'education (Paris 1966 (٢)
- Lib philosophique) J. vrin

(٣) المرجع السابق — المقدمة ص ٩ .

التي كان يسديها إليهم داخل قاعات الدرس وخارجها .^(٤) ولا غرو فإن الفيلسوف يرى « أن التربية هي أهم وأصعب مشكلة يمكن أن تواجه الإنسان » .^(٥)

ولعل « كانط » كان يروم التخطيط لمشروع تربوي أوسع مما أنجزه في ألمانيا بالفعل مع « بيدو » Baselow ، حيث تركّزت الاهتمامات فيه على تنمية القدرات البدنية في المقام الأول ، بينما يستهدف مشروع فيلسوفنا تغطية ساحة التربية كلها ، بدنيا وفكريا وأخلاقيا . لكن شغل « كانط » بمشروعه الفلسفي الأكبر عن نقل الدعوة إلى إصلاح النظم التربوية من داخل جدران جامعة « كونيغسبرج » ، إلى واقع المجتمع الألماني ، فإن خواطره التي تحمل في طياتها روح هذا المشروع ، تشهد بأن هذا الفيلسوف لم يعيش في عزلة عن المجتمع ، ولم يضع مذهبا أجوف خاليا من نبض الواقع الإنساني .^(٦)

وسأتوخى في هذا البحث أن أستخلص من خواطر « كانط » ، أسس ميتافيزيقا التربية ، بالمعنى الذي يقصد إليه بالميتافيزيقا ، وهي أنها الضوابط العقلية العامة لدراسة من الدراسات سواء في الجانب العادي الخالي من الإرادة أو في المجال الإنساني المستند إلى الإرادة .^(٧) وسأركز الاهتمام على الجانبين الفكري

(٤) أنظر ص ١٠ من مقدمة ترجمتنا العربية لكتاب « كانط » ، أسس ميتافيزيقا الأخلاق — النهضة العربية ، بيروت ١٩٧٠ . وأرجع كذلك إلى مقالنا عن « إيمانويل كانط — حياته ورسالته » في مجلة « العربي » ، يولية ١٩٧٥ .
(٥) ص ٤٦ طبعة الأكاديمية وص ٧٥ الترجمة الفرنسية لفيلا لنيكو .

(٦) أنظر ص ٢٤ — ٢٥ من Kurl Rossmann : Emmanwel Kant.
Gunzenhansen Bonner Universitäts Buchdruckerei 1974
الترجمة الفرنسية « لجيرارد بيترولف » Gerara Petroff

(٧) أنظر ص ١٧ — ٢٧ من : اميل بوترو : فلسفه كانط — ترجمه عثمان أمين — القاهرة ١٩٧١ الهيئة العامة للكتاب .

والأخلاقي ، حيث يتضح في هذين الجانبين اتساق واضح مع سائر جوانب فلسفة
كانط ، في المعرفة والأخلاق والسياسة . فضلاً عن أن ما جاء بالخواطر عن
التربية البدنية أفكار شائعة ومتعارف عليها في بيئة المدرسه الألمانية في عصره
وليس بينها وبين فلسفته صلة .^(٨) إن التربية كما يتناولها الفيلسوف في المجالين
الفكري والأخلاقي ، تنخرط في سلك الفلسفة العملية شأنها شأن الأخلاق
والسياسة ، وتتبع ضوابطها من العقل الخالص ، وتنتمي بالتالي إلى الفلسفة
التقديية .^(٩)

(٨) تأسيساً على ذلك يقع هذا البحث في ثلاثة أقسام :

١ — أسس ميتافيزيقا التربية . ٢ — التربية الفكرية .

٣ — التربية الأخلاقية .

(٩) ارجع إلى ص ٤١ — ٤٢ من : كانط : أسس ميتافيزيقا الأخلاق ،
ترجمتها العربية .

أسس ميتافيزيقا التربية

تمة عناصر أساسية أربعة تشكل تصوّر دكانط للتربية: الثقافة، والحرية والانضباط، والعمل. وهي متفاعلة ومتكاملة: فالثقافة شرطها اللازم الحرية، ولا تحقق الحرية إلا بالانضباط، والعنصر الرابع وهو العمل، ييث فيها النشاط، ويرودها بالفعالية، ويؤلف بينها في كل متكامل: ألا وهو شخصية المواطن الصالح على مستوى الانتماء الإجتماعى القومى، والإنسان المبدع على صعيد الانتماء الى الإنسانية فاعلية.

ولئن كانت الثقافة هي الغاية التي تتوخاها التربية، فإن الانضباط هو ولا ريب سبيلها الى تحقيق هذه الغاية. وإذا كان من لا يُثَقَّف فهو فَتَجٌ، فإن من لا ينضبط فهو فَتَنٌ. وغيبة الانضباط أسوأ من غيبة الثقافة، حيث يمكن تعويض هذه الأخيرة، بينما لا سبيل الى التخلّص من الغظاظَة، ومن هنا فالانضباط هو الدعامة الأولى في التربية^(١٠) وترتب على ذلك التزام التلاميذ بالطاعة، وهذه قد تكون طاعة بالإرادة. ولئن كانت هذه الأخيرة هامة في تشكيل شخصية الطفل واعداده لممارسة المسؤولية في المستقبل، فإن الطاعة بالقصر ضرورية للغاية اذ تهيئه للخضوع للقوانين التي ينبغي أن يخضع لها، فيما بعد، من حيث

(١٠) ص ٤٨٠ من النص (طبعة الأكاديمية) ١٢٣/١٢٤ الترجمة الفرنسية. وانظر أيضاً ص ٢٤٨ من :

G. Vlachos : La Pensée Politique de Kant . Paris 1962 .

حيث ينوّه بالاهمية الكبرى للانضباط عند دكانط ،

كونه مواطناً صالحاً ، حتى وان لم ترق له (١١) .

ومن هنا يثور الاشكال الاكبر في التربية : كيف نوفق بين الخضوع لقسر مشروع وبين ممارسة الحرية ؟ وهذا اشكال رابض في صميم التصور الاخلاقي للإنسان ، حيث نجد خيراً في طابعه العقلي شريراً في طابعه الجسدي . فالإنسان فظ غليظ القلب في طفولته الاولى ، حيث ينبغي أن يعيش في حالة التوحش التي تتميز باللامبالاة بكل ما يعوقه عن اشباع رغباته . ومع ذلك يمكن للإنسان أن يغدو خيراً بأن يرقى الى مستوى الوعي بالواجب ، وممارسة الحرية المفضية للثقافة ، وهي الحرية الملزمة بأداء الواجب ، بينما الحرية المصاحبة لحالة الطبيعة فهي حرية الإلصاق وراء الدوافع الحسية والنزوات الفوضوية . ان المشكلة الماثلة أمامنا تتمثل في ممارسة قسر لون خاص يقضي إلى ازدهار الحرية اللازمة للثقافة (١٢) .

ولا يعول «كانط» على التهذيب الذي لا يعدو كونه طلاء مظهرها للشخصية ، لا يحقق الهدف المقصود من التربية . ذلكم لأن التهذيب يفرض على الإنسان من خارج أهدافاً وغايات تظل غريبة عنهما دامت تابعة من أعماقه ، وهو بالتالي لا رغبة له فيها ولا اقبال له عليها . كما يفرض التهذيب طاعة قسرية لا تكون مقترنة باحترام للمسلم وتقدير له ، بل أغلب الظن أن تأتي مصحوبة بالرهبة والوجل ، فلا تتحول حثيثاً الى طاعة ارادية مفضية الى ممارسة الحرية .

واذ يُبين «كانط» أن التهذيب الذي تركز اليه النظريات الكلاسيكية في

(١١) ص ٨٢/٤٨٣ النص ، ١٢٥/١٢٧ الترجمة الفرنسية .

(١٢) قارن « أفلاطون » في القوانين فقرة ٨٠٨ ، حيث يرى أن الطفل من بين جميع الحيوانات الوحشية أصعبها ترويضاً ، ومع كون منبع الفكر عنده منهماً زائراً الا أنه عتيد مندفع على نحو لا نجده في الكائنات الحية الأخرى . ومن هنا ينبغي لنا أن نكبح جماحه بغية استثمار طاقته الذهنية .

التربية ، عنصر سلبيّ وقشرة زائفة وأنه قد يُؤدّي الى إضعاف شخصية التلميذ وكسر إرادته^(١٣) ، نراه يستعويض عنه بحصر إيجابيّ فعّال وهو العمل . ويرفع «كانط» قيمة العمل الى أعلى درجة ، اذ يرى : « أن الانسان هو الحيوان الوحيد الذي يجب أن يعمل »^(١٤) .

ويتجكّل اعتزاز «كانط» بفكرة العمل في العمل الذي يوجّه الى كلّ من «روسو» و«بيسدو» Biedou . فعنده أن الدعوة الى اللعب هي الخطأ الأكبر والخطر الأغبر في ساحة التربية . فاللعب يخلّق بالطفل على أجنحة الخيال الى عالم وهميّ يستأثر بانتباهه ويستبدّ بإرادته ، فيغيب فيه عالم الواقع ، عالم التاريخ ، الذي يصنعه الإنسان بسكّده وجدّه ، والذي يبلور فيه العمل القيمة الحقّة له . « فينتحسّم أن يتمثّل عمل الإنسان الصادر عنه في ابتكار وسائل وجوده وملبسه وأمنه ، ودفاعه عن نفسه (حيث لم تهبه الطبيعة من أجل تحقيق ذلك قهرتني كثور ولا تخالب أسد ، ولا أنياب كلب ، بل يديه فقط) ، وجميع أساليب النمزية التي تجعل الحياة ممتعة ، وذكاؤه ، بل وحسكته نفسها ، وحتى خيرية أرائه »^(١٥) .

إن العمل هو تحويل المادة وإنجاز الوظيفة ، ومن ثمّ تتمثّل فيه الطاعة

(١٣) يقول «كانط» : « ينجم عن كسر الإرادة نمط من التفكير الدليل » ، ارجع الى النص ص ٤٨٠ — الترجمة الفرنسية ص ١٢٣ . ولا يفوتنا ان ننوه بالمكافأة العظيمة التي يختص بها «كانط» الإرادة الحرة في مضمار الاخلاق . راجع تصوّر الفيلسوف للإرادة في القسم الأول بخاصة من كتابه أسس ميتافيزيقا الاخلاق .

(١٤) النص ص ٤٧١ / الترجمة الفرنسية ص ١١٠

(١٥) ص ٢٢٦ .

لحتمية قوانين الطبيعة . بيد أن العمل يعتبر في الآن نفسه ذاتية وحرية . ففي كل عمل « مشروع » يتولاه الإنسان تصميماً وتنفيذاً . وعلى ذلك ففي فكرة العمل تتحد الحرية مع الخضوع والطاعة اتحاداً تأليفيّاً . فتكون التجربة التربوية السياسية ، وشأن كل تجربة إنسانية . هذا هو الدرس العظيم الذي يقدمه لنا « كانط » ويسبق به كلا من « فشته » و« هيجل » . أرايت إلى الإنسان إذ يعدّل العالم فهو يعدّل ذاته أيضاً ، وإذ يستثمر العالم فهو يستثمر طاقته وقدراته سواء بسواء !

وتأسيساً على ما تقدم فإن التصوّر التأليفي للعمل ، وهو التصوّر الموحد بين الحتمية والحرية ، يجتاز بالإنسان الطريق من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة . فالعمل يقضي من الإنسان أن ينخرط في زمن الأشياء ، حيث يحدد الماضي الحاضر وعبره يتحدّد المستقبل . بيد أن ثمة زمناً آخر لا غنى عنه في تكوين الشخصية الإنسانية ، ذلكم هو زمن الحرية التي لا سبيل إلى ثقافة إلا عبرها . وفي زمن الحرية — الزمن المرتبط بالمستقبل ، زمن ما ينبغي أن يكون ، بينما زمن الحتمية ، زمن الأشياء ، هو زمن ما هو كائن — لا يتكّنون الحاضر على أساس الماضي بل طبقاً لخطط المستقبل أي على ضوء « المشروع » تصميماً وتنفيذاً . وما « المشروع » إلا رؤية لحالة مستقبلية ممكنة وممتازة^(١٧) .

وإذا ربط « كانط » التربية بالعمل يبيّن لنا أن العمل يُفضى إلى البهجة والمرح . فبالعمل يفتح الإنسان على نفسه وعلى العالم وعلى المستقبل . وهنا تتجلى قيمته ، حيث يكتسب الإنسان والعالم كل منها مضمونه ، ويكون لكل مغزاء فالعلم ليس لغواً ، والإنسان ليس فراغاً ، وهنا يلتقي التاريخ مع العقل ليؤكد للإنسان عمق الحياة . وانطلاقاً من هذه القيمة يكتشف الإنسان حياة

(١٦) النص ص ٤٧٧ / الترجمة الفرنسية ص ١١٩ .

ليس فيها للضجر مكان . وفي هذا ملاحظة لكانط على جانب كبير من الخطورة والاهمية ، يقول الفيلسوف : « في معظم الاحيان يحيا الانسان حياة معدومة القيمة ، ويغدو موقفه هو التناقض بعينه : فبينما يضجر في القسم الاكبر من حياته ويدركه الملل من طول الايام ، إذ به يشكو ، حين تُؤذن ساعته من قصر الحياة . فالإنسان الذي لا يعبأ بالعمل يعيش أسير زمن الاشياء ، يثير فيه فراغ الاحساسات رعدة الرعب ، ويهيمن عليه إحساس ثقيل الوطأة بموت بطيء ، أشدّ إبلاما من ضربة قدر تقطع بغتة خيط الحياة » (١٧) .

وعلى ذلك فبالعمل تمتلئ حياة الانسان، فينأى به نشاطه عن الضجر وينعش عقله بالحيوية ، ويُشيع البهجة في أرجاء نفسه . فاذا به مُتقبل على الحياة كأنه يعيش أبدأ ، لا يخطر له التساؤل عن جدواها ، ولا يلوذ بفلسفة الغموض والضياع التي تصيب التربية بالعمق . فإذا أصبح هذا الانسان الذي يرتبى على هذا الأساس مرتبياً ، لهدى تلاميذه إلى السبل القويمة التي تحقق لهم الفعالية وتكفل لهم النجاح ، بأن تجعلهم عناصر مبدعة ومنتجة في حياة المجتمع الذي ينتمون إليه وحياة المجتمع الإنساني بأسره . ومن ثم فغزى الحياة عند المعلم يتخطى حياته هو وحيته ليفغى حياة الآخرين ويعزز حرياتهم (١٨) . فهنا تعم البهجة فتشمل التلميذ والمعلم . وها هي التربية - وهي أصعب مشكلة يواجهها الإنسان على حد قول كانط ، - تغدو ، ومن حيث هي كذلك ، مصدر البهجة الاسمي والمتعة الأرقى التي يتذوقها الانسان وينعم بها : متعة بناء شخصيته .

ولئن كانت الفلسفة النقدية تركز على الإجابات عن الأسئلة الثلاثة:

(١٧) اثروبولوجيا كانط ص ٩٦ .

(١٨) ومن هنا اتجه « فشته » إلى القول بأن الفيلسوف هو أقدر الناس على أن يثبت في الوجود معنى ، ومن ثم فهو أحقهم بأن يتولى مهمة المربي .

ماذا يمكننى أن أعرف ؟ ماذا يجب علىّ أن أفعل ؟ ماذا يسمنى أن أأمل ؟ فإن
هذه الأسئلة تنبع جميعها من السؤال التالى : ما هو الإنسان ؟ والتربية وحدها
تستطيع أن تزودنا بالإجابة عن السؤال الأخير، فليست معرفة الإنسان كمعرفة
أى شىء من الأشياء ، بل هى تتمثل فى تشكيل شخصيته ليؤدى مهمته على المستويين
القومى والعالمى . ولا غرور فى لب التربية يكمن السر الأعظم لكمال الطبيعة
البشرية ، (١٩) .

(١٩) النهى ص ٤٤٤ / الترجمة الفرنسية ص ٧٤ .

٢ - التربية الفكرية

يرى «كانط» أن المدرسة ينبغي أن تستهدف تحقيق التوازن في التعليم ، وبذلك يتوخى النظام التربوي استثمار ملكات الدهن استثمارا متكاملا ، فلا تكون عنايته بملكه منها على حساب الملكات الأخرى . ومن هنا ينبغي لنقد التعليم التقليدي الذي يضحى بالفهم والخيال من أجل الذاكرة ، ومن ثم ينصح بتجنيب الأطفال استظهار النصوص ، « فالتذكر أمر ضروري ، ولكن لا يناسب الطفل أن نجعل منه تمرينا دائما بحيث يحفظ خطبا بأسرها وقصائد بطولها عن ظهر قلب » (٢٠) .

والتعليم التقليدي بإيثاره للذاكرة وتقديمه لها لم يخلُ فقط بالتوازن المعنوي للذهن ، بل أدخل كذلك بالترتيب القيمي للملكات العقلية ، وذلك بتركيز اهتمامه وقصر عنايته على الذاكرة التي لا يعدو نشاطها أن يكون نشاطا سلبيا مرددا ومكررا لما هو قائم بالفعل في نظام الأشياء المحيطة بنا . وقد يحتاج البعض بأن استثمار الفهم إنما يتلو استثمار الذاكرة ، وبالتالي يشكل استثمار الذاكرة في فترة معينة جوهر التربية ، ولكن رد «كانط» على هذا يأتي حاميا في قوله : « ينبغي استثمار الذاكرة منذ نعومة الأظفار ، ولكن ينبغي كذلك وفي نفس الآن ، استثمار الفهم » (٢١) ولا يخفى أن ركون المرء إلى الذاكرة يميل به إلى السهل ، وينزع به — رغم ظاهر الأمر — إلى الإهمال والإتسكال ، وقد يفضي الإفراط في الاعتماد عليها إلى « عشق الآلية » و « طمس القدرات الإبداعية » .

(٢٠) النص ٤٧٣ / الترجمة الفرنسية ص ١١٢ .

(٢١) نفس الصفحة .

وعلى هذا فإذا خلعنا التعليم من تحكم الذكرة وسيطرتها ، فقد حررناه من أغلال الثقلية . ومن ثم ينبغي على المربي أن يضع الذكرة في مكانها المناسب من حيث هي وسيلة لتحديد الواقع . عند هذه النقطة يستخلص «كانط» المعنى الحقيقي للتربية العسكرية ، فالتربية الفكرية يتحتم أن تكون في المقام الأول ممارسة للذكاء ، وليس ثمة ملكة أخرى تقوم مقامه . فالفهم ضروري للإنسان ليحيط بكل ما يتعلمه وما يقوله ، ولكي لا يردده دون دراية^(٢٢) وفي هذه الممارسة تمرين للذكاء تتجنب فيه أن تبدأ من الكل ومن قواعد مجردة ، كما تتجنب أن تبدأ من الجزئي ومن الواقعي دون مغزى عام . وهنا يحق لنا أن نتساءل : هل ينبغي أن تعطى القواعد في التجريد أو ينبغي ألا تملأها إلا بعد أن نحسن استخدامها ؟ أو ينبغي أن تمضي الممارسة والقاعدة جنباً إلى جنب ؟ هذا الموقف الأخير هو الأحكم فيما يرى «كانط» .

ويبنى «كانط» على ما تقدم أننا يمكننا من البداية وباتباع نسق سلبي إيجابي مما أن نصل إلى ما نبتغيه ، وذلك بأن نستعرض أمام فهمنا أمثلة ملائمة للقاعدة ، أو بأن نستخلص القاعدة الملائمة لحالات فردية . ويأمل «كانط» أن يتمخض عن التمرس بهذه التمارين في المدارس تخريج شخصيات مثقفة لديها الكثير من المعرفة والقليل من الفهم . ولكي نجعل هذه التمارين أجدى وأخصب نستعين بمنهج «سقراط» ، حالما تبدأ في التعامل مع الملتصقات الأعلى . وليس معنى هذا أن «كانط» يسلم بأن الأفكار كامنة أساساً في الذهن . ويكفي في هذا الإشارة إلى أحد مبادئه الكبرى وهو المتمثل في قوله : «كل معرفتنا تبدأ من التجربة»^(٢٣) . وما ينبغي في هذا الصدد هو أن يبنى الطفل

(٢٢) النص ٤٧٦ / الترجمة الفرنسية ص ١١٧ .

(٢٣) كانط : نقد العقل النظري (الترجمة الفرنسية ص ٣٩)

أفكاره بنفسه — على النسق السقراطى — بدلا من أن يتقبلها جاهزة من الخارج .

هذه الخواطر تفضى بنا إلى برنامج تعليمى يعد برنامجا متطورا لو قارناه بما كان ساريا في المدارس الألمانية على عصر فيلسوفنا . ويختص «كانط» الجغرافيا بأرفع مكانة بين العلوم في هذا البرنامج الذى يضعه لمشروعه التربوى . 'وعنده أنها العلم المعهد لسائر العلوم والفنون ، من فيزياء ورياضيات ورسم . وربما حدا به إلى الاهتمام بالجغرافيا - فضلا عن ذوقه الشخصى حيث كان ميالا للدراسات والكشوف الجغرافية — كون هذا العلم جياشا بالحركة والحياة معنيا بالنبات والحيوان ، يشغل العين والذهن معا . وفى هذا جاء قوله : « إن في الخرائط الجغرافية شيئا ما يخطب لب الاطفال حتى اصغرهم سنا ، (٢٤) : بيد أنه يجعل للرياضيات مكانا مرموقا ايضا ، وليس هذا لما تمتاز به من حيث الوضوح واليقين والبداية فقط ، بل لما لها ايضا من قيمة تربوية . فبفضل الرياضيات يستطيع الإنسان أن يقيم ميزان التعليم ، موفقا بين المعرفة من جهة وبين قدرات الذهن من جهة أخرى . وفى هذا يقول «كانط» : « يجب على المرء في تعليم الطفل أن يسعى إلى أن يربط شيئا فشيئا المعرفة بالقدرات . ومن بين جميع العلوم يبدو أن الرياضيات تشق الطريق الوحيد لتحقيق هذا الهدف تحقيقاً وافيا ، (٢٥) .

فإذا تساءلنا عن مكان اللغات والبلاغة في هذا البرنامج ، رأينا أن «كانط» لا يبنى إهمالها ، ولا يستهين بشأها ، إلا أنه يستهجن أن يتركز الاهتمام على حفظ كلمات من اليونانية أو اللاتينية أو هذا التعبير أو ذاك في لغة من اللغات . ولا غرو فإن الهدف الأعم للتربية هو — كما المعنا — بناء الشخصية .

(٢٤) النص ٤٧٦ / الترجمة الفرنسية ١١٨

(٢٥) النص ٤٧٤ / الترجمة الفرنسية ١١٦

٣ - التربية الأخلاقية

التربية الأخلاقية هي اللاحق ، ومن ثم لا ينبغي أن تغرب عنا أهميتها في كل مرحلة من مراحل التعليم . ومع كون الطفل يحمل المعنى الأخلاقي للوجود ، ومع تعذر إفهامه له إفهاما مباشرا — (٢٦) ، فيا لضيعة ما يبذل من جهد في التحدث من الواجب إلى الأطفال ، — فعلى المربي ، مع ذلك ، أن يوجه إليه أعظم انتباه . ولما كانت المدرسة تعد رجال المستقبل ، فإنها تحرص على تنمية القدرة على الانتفاع بشمار العلاقات الاجتماعية إلتفاعا حكيما ، ويدعو «كانط» هذه القدرة التبصر . وينضاف التبصر إلى ما اكنسبه الطفل من مهارات بدنية وبراعات فكرية ، وتتسكامل هذه العناصر كلها لتشكّل طابعه الأخلاقي .

فإذا تساءلنا : كيف نهى الطفل للتربية الأخلاقية ؟ لاجابنا «كانط» ، بأن ذلك يتحقق من خلال العمل . فبانخراط الطفل في العمل يخضع لقسر النظام ، ويمتثل لأنضباط المدرسة . وينجم عن ذلك ، لاهماله ممارسة الطفل لنشاطه الذاتي فيتحول القسر شيئا فشيئا من قسر مفروض عليه من خارج إلى قسر داخلي . ويكف الطفل بالتدريج عن تمثّل الطاعة على أنها طاعة للغير ، ويتبلور لديه التصور بأنه يطيع نفسه ، وهنا يكتشف بعمق حريته ، ويتحقق له الاستقلال الذاتي لإرادته . (٢٧) ومن هنا نقبين أن التربية الأخلاقية تنحى جانبها ، وقدر المستطاع ، الانضباط ، لكي تستند إلى الحرية . ومعنى هذا أن يعمل الطفل وفق قواعده

(٢٦) للنص ص ٨٣/ الترجمة الفرنسية ص ١٢٩ .

(٢٧) راجع مايقوله «كانط» عن القاعدة الذاتية هامش ص ١٠٨ من «أسس ميتافيزيقا الأخلاق» .

هو ، ألا يقبل فقط ما هو خير ، بل يفعله لأنه الخير . (٢٨)

ويناط بالتربية الأخلاقية صياغة الخلق، فإذا عساه أن يكون؟ يرى «كانط»، أن «الخلق» يتألف من القدرة على العمل طبقاً لقواعد ، (٢٩) و «...» في حزم التصميم الذي يقدم به الإنسان على فعل أمر ما ، وكذلك في التنفيذ المحقق له ، (٣٠) . فالخلق يتشكل بفعل الحزم في اتخاذ القرارات أياً كان المزاج ولا يحصى عن تنحية المزاج جانباً لتأثره بالانفعالات الطارئة والأهواء العارضة ، وهو من ثم لا يؤمن بجانبه . وينبه «كانت» ، إلى أن عدم الالتزام بالحزم يجعل الإنسان ألعوبة في يدي الأحداث ، لا يتخذ مواقف بل تفرضها عليه مجريات الأمور . ومن ثم ينبغي علينا أن نعود الطفل على الحزم من خلال النظام . ولا غرو فإن انتظام النشاط يجنبنا تشكيل شخصيات مهزوزة ، متقلبة ، وتائهة . ولا شك أن الطفل حين يتطبع بالحزم سيأتي تصرفه طبقاً لقواعد عامة أو قوانين يتشرب بها تدريجياً . ومن ثم يتحول الانضباط من الظاهر إلى الباطن ، ويغدو الطفل سيد نفسه .

ومن هنا التوجيهات الأساسية في تشكيل الخلق : فينألف الخلق من لحظات ثلاث جوهرية : الطاعة ، والصدق ، وروح الجماعة .

ولقد رأينا أن الطاعة ينبغي أن تتحول إلى داخل الإنسان فتغدو طاعته ذاتية ، وفيها تتمثل الحرية . هذه هي اللحظة الأولى في الخلق التي يمكن أن «نتمثل» لها بغير تناقض في القاعدة التالية : « أن يفكر الإنسان دائماً بنفسه » . فالفعل لم يعد يصدر طبقاً لأمر خارجي ، وإنما هو يتحقق رضوخاً لأمر نابع من الباطن . وعلى ذلك فالطاعة الكاملة هي طاعة الإنسان بحزم لنفسه من

(٢٨) النص ص ٤٧٥ / الترجمة الفرنسية ص ١١٧

(٢٩) النص ص ٤٨١ / الترجمة الفرنسية ص ١٢٤

(٣٠) النص ص ٤٨٧ / الترجمة الفرنسية ص ١٣٥

حيث هو كامل عاقل. ولهذا يتوخى المُرَبِّي الامتناع عن إصدار الأوامر للطفل وعن الإفراط في انزال العقاب به . بل خليف به أن يعمد إلى توجيه الطفل بالأسلوب السقراطي نحو إدراك الأسباب التي تفرض عليه إنجاز فعل من الأفعال ، فالطفل يجب أن يسلك طبقا لقواعد يدرك بنفسه ما تنطوي عليه من عدالة . (٣١) وعند «كانط» أن هذا أمر صعب عند الطفل الصغير ، بيد أنه ممكن لدى المراهق . ولذلك يجمل بالمربي أن يتجنب بكل ما يستطيع من حرص رهن سلوك الطفل بمعايير الثواب والعقاب . يمكن للمربي ، بالتأكيد ، أن يضمن طاعة الطفل بإثابته على أفعاله الطيبة ، وانزال العقاب به لأفعاله السيئة . بيد أن طفلا كهذا يتمنخض عنه ، في المستقبل ، شخص مهمز ، يفكر ويعمل طبقا للملابسات ، وينساق وراء الظن ؛ همه أن يجتنب الفائدة ويتجنب الضرر .

والبحظة الجوهرية الثانية في تشكيل الخلق هي الصدق . فكانط يعلق أهمية كبيرة على الصدق ، إذ يرى أن الإنسان الذي يكذب لأخلاق له . وكثيرا ما يستشهد بما جاء في الكتاب المقدس من أن الشر لم يدخل العالم بالجرمة وإنما بالكذب (٣٢) . ولعل في الوسع أن نصوغ قاعدة الصدق على النحو الآتي : يفكر الإنسان دائما متفقا مع نفسه . لأن الكذب هو قبل كل اعتبار، اختلاف الإنسان مع نفسه اختلافا يخط من مستوى الكبرياء الانساني . ومن هنا يرى «كانط» في الصدق السمة البارزة في الخلق (٣٣) . على أننا ننبه إلى أن «كانط» لا يفي بالصدق أن يكون صدقا فظا ينطوي على قول الحقيقة مهما كانت الظروف ، إذ تستلزم بعض الملابس شيئا من الإخفاء (٣٤) .

(٣١) النص ص ٤٨٠ / الترجمة الفرنسية ص ١٢٤

(٣٢) إرجع إلى ص ٦٠ — مقدمة فيلوتنسكو للترجمة الفرنسية .

(٣٣) النص ص ٤٨٤ / الترجمة الفرنسية ص ١٢٩

(٣٤) النص ص ٤٨٦ / الترجمة الفرنسية ص ١٣٣ كذلك النص ص ٤٩٠ / الترجمة

الفرنسية ص ١٣٨ .

أما اللحظة الجوهرية الثالثة ، أعنى روح الجماعة فإنها تتكامل مع اللحظتين الآخرين ، الطاعة والصدق ، فينتج عن ذلك رسوخ الطابع الأخلاقي . وفوروح الجماعة يتجلى لنا البعد الارسخ للشخصية الانسانية ، فيما يرى الفيلسوف ، أعنى الآخر ، وذلك بأن يفكر الانسان دائماً بأن يضع نفسه موضع الآخرين ، وبذلك يكسر طوق الفردية منخرطاً في سلك المجموع ، حريصاً على أداء دوره الحضارى . فكانط يرى أن التنشئة الاجتماعية للطفل ليست قاصرة على التعاطف ، بل ينبغى أن تتخطى ذلك بحيث يعتاد الطفل الحرص على حقوق الآخرين . وينجم عن ذلك الهدف الاسمى ألا وهو ابتغاء الحق لذاته ، ومن هنا تنبئ الصدقات وطيدة على أساس من مشاعر صافية .

ونمة قداء يحرم عليه « كانط » ، حيث يناشد المرءين أن يبذلوا قصاراهم في الاعتراف بكرامة الطفل وتوطيد كبريائه ؛ فالإساءة الكبرى للأطفال هي أن تفرغ اسماءهم الفاظ فظة قاسية تخدش الحياء وتذل الكبرياء ، وأسوأ من ذلك ايضاً تدليلهم . إن كبرياء الإنسان ينبع من كونه كائناً عاقلاً ، أحكامه توزن بميزان العقل وحده . فلنعامل الطفل على هذا الأساس فنصونه من الاذلال وننأى به عن الدلال . (٢٥)

(٣٥) استرشد في ذلك بما يثيره الفيلسوف من مشكلات تربوية في كتاب

« نقد العقل العملى » ، ص ١٦٦ (الترجمة الفرنسية لجيبلىن / باريس ١٩٦٥)

E. Kant Critique de la Raison Pratique (K. Giblin) Paris

1966. P. 166.